

# 近代という状況に組み込まれた教育理論

## ——心情主義的道德教育論批判（Ⅲ）——

松下良平

### The Educational Theories Embedded in the Situations of the Modern : A Critical Study on the 'Emotion-and-Conation-Oriented' Theories of Moral Education (III)

Ryohei MATSUSHITA

#### Ⅰ 心情主義的道德教育論の問題点

##### 1. 課題設定

前稿（Ⅱ）<sup>1)</sup>では、知行不一致現象の原因をさまざまな側面から解明し、その原因ごとに、当の現象に対応するための教育のあり方の基本原則を提起した。つまり、その現象に適切に対処するためには、伝統的な心情主義的教育方法に代えて、前稿（Ⅱ：Ⅴ）で提起したような〈主知主義的〉教育方法を採用する必要があることを明らかにした。

だが、心情主義的道德教育論の克服のためには、教育方法を刷新しようとするだけでは十分ではない。道德教育における心情主義は、単なる教育方法の枠組みではなく、社会的理念や時代精神の一部でもあり、あるいは巨大な社会システムの一翼を担うものでもあるからだ。したがって、心情主義的道德教育論の乗り越えのためには、より広範な角度から心情主義的理論を問題にし、それを要請し下支えしているより広範囲の理論的・実践的基底をも併せて解体する必要がある。すなわち、〈主知主義的〉教育方法を実効あるものとするためには、心情主義的理論が（さながらジグソー・パズルの一片のように）組み込まれている時代状況とでもいうべきものを組み替えることによって、心情主義的方法を時代状況に不適合なものとして消滅させることが必要なのである。そうすれば、心情主義的

方法に代わって〈主知主義的〉教育方法が状況に適合的なものとして必然的に要請されるようになるだろうからである。

そこで本稿では、そのためのいわば基礎作業を試みてみたい。まず、(1)心情主義的道德教育論の抱える問題点について、前稿（Ⅱ）で明らかにした内在的な問題点を超えて検討し、その理論がより根元的な難点を抱え込んでいることを示す。さらに、(2)心情主義的道德教育論は、(a)近代の道德観や、(b)近代の認識論(教育観)や、(c)近代社会の基本構造によって要請され支えられているのであり、その克服のためには、結局のところ、それら道德観や認識論や社会構造の組み替えが必要であることを指摘する。

##### 2. ロケットモデルの誤り

まず最初に、心情主義的道德教育論の内在的な問題点についても、あらためて確認しておこう。いうまでもなく、この内在的な問題点とは、その理論が論理的に前提としているロケットモデルそのものの誤りである。

ロケットモデルは知行不一致現象を、「知識（認識や理解）」と「行為」を媒介する意志の弱さや意欲の欠如等々の心情的・感情的要因によって説明しようとした。しかしながら、前稿（Ⅱ）から判明したのは、それとはまったく反対に、その現象の原因はいずれの場合でも意志や意欲等々にはなく、むしろそれぞれ独自の形

で認識や理解の中にあるということであった。したがって、知行不一致現象が克服すべきものである場合でも、それを実際になくしていくためには、道徳的認識・理解や道徳的判断力の中味を問い直し、それらを前稿（Ⅰ：Ⅵ・1）で述べたような「厚み・深さ」をもったものとして捉え直すことが原則的に不可欠なのである。裏返していえば、弱い“こころ”や意志や精神力を鍛えて知行不一致現象をなくそうとするのは、壊れた機械を叩いたり蹴ったりして直そうとすることにでもなぞらえるべき——たしかに単純な機械なら叩くことで一時的に“直る”ことがあるが——、あまりにも理不尽な行為ということだ。

いずれにせよ、知行不一致現象が克服されるべき場合でもそうでない場合でも、道徳的行為能力の形成のためには認識形成が本質的に必要ということには変わりがない。ロケットモデルの仮定とはまったく反対に、あくまでもわれわれが規定した意味での「理解」「認識」が行為予測の本質的要因なのである<sup>2)</sup>。

この点に関して今一度思い起こす必要があるのは、前稿（Ⅰ：Ⅲ・6）で指摘したL. コールバーグらの例の奇妙な主張である。すなわち、発達により高次の段階の者ほど判断と行為がより一貫してくる一方で、彼らが「下位段階B」と呼ぶ段階の者は、慣習レベルに留まっているにもかかわらず、原理的・脱慣習的レベルの者と同様に、判断と行為は一貫しているという経験的な主張である。さて、ここで注目する必要があるのは、「下位段階A」と「下位段階B」の区別が、それぞれピアジェの道徳心理学がいう「他律」と「自律」の区別に対応して設けられているということである。つまり下位段階Bの者は慣習レベルにありながら「自律的選択」を志向する。そのため下位段階Bの者は、たとえば次のような「構成主義」(constructivism)の基準を満たしている。すなわちその段階の者は、「道徳的な意志決定を導いたり枠づけるために用いられる規則、法、原理は、人間の精神によっ

て、社会システムというコンテキストの下で能動的に構成されたものであり、自律と相互尊重と可逆性を考慮しながらつくられたものであることを認識している。いいかえれば、制度、規則、法を含む社会のすべては（“社会”がそれぞれの人によってどのように解釈されようとも）諸人格の間のコミュニケーションと協働から導き出されたものであることを理解しているのである<sup>3)</sup>。だとすれば、コールバーグらの主張の奇妙さもここで氷解する。というのも、下位段階Bの者も原理レベルにある者も、共にわれわれのいう本来の「理解」「認識」を志向しているから、発達のレベルや段階とは独立に、判断と行為は一貫する傾向にあるのだと整合的に説明できるからである。

結局ロケットモデルは、本来の知性ではなく、現実によく存在する貧困なる“知性”——それは前稿（Ⅰ：Ⅵ・2）で触れたように認識論的には物象化的錯認によって生じ、それを今日の“知育”が加速する——を立論の前提とすることによってはじめて成立する図式である。それゆえそれは、認識のいわば疎外状況を前提として生み出された、歪曲されたモデルというべきである<sup>4)</sup>。だからこそ、認識と行為のギャップが当然のごとく生じるのであるが、そうしたギャップを説明する便利でわかりやすい道具として、今度は〈意志〉や〈精神〉や〈こころ〉といった（これまた物象化的錯認の産物である）架空の実体をもちださざるをえなくなるのだ。

あるいはこういってもよい。ロケットモデルは、物体+外部から加えられる力=運動という素朴な力学の「イメージ・シエマ」をあまりにも安易に行為の領域に「隠喩的に投射する」<sup>5)</sup>ことの悲劇的な結果だと。

このようなわけで、実際にも、ロケットモデルを擁護しようとする人々が知行不一致現象克服のために提起する道徳教育方法論は、われわれが提唱する〈主知主義的〉方法を凌駕するものではない。たとえば、イギリス分析哲学の立場からロケットモデルを擁護している論者の代

表として前稿（Ⅰ：Ⅱ・2）で取り上げたR. ストローンの理論がそうである。「意志の弱さ」の克服を最終的にはねらってストローンが提起する道德教育の方法は、以下のような“常識的な”ものにすぎない<sup>8)</sup>。

① 「言語的」方法として、(a)訓戒と説教、(b)合理的教授(rational instruction)：(R. M. ヘアやアリストテレスやJ. ウィルソンが示唆しているような) 道德的思考の形式の教授や、状況の事実・行為の結果についての教授、(c)討論。

② 「实际的」方法として、(a)賞罰を与えること、(b)垂範、(c)役割演技と劇の利用、(d)規律に則った諸活動（性格形成）。

たしかにストローンも、われわれが批判する言語主義的教育方法や行動主義的教育方法の問題をある程度自覚しており<sup>9)</sup>、そのこともあって上記の方法に利点だけでなく問題点もあることを認めている。また彼は、「まず最初に原理を獲得し、それからそれを個々の状況に適用することによってそれを実践に移すとする『二段階モデル』」が必ずしも子どもの学習の心理的実態に合致していないということも認める<sup>8)</sup>。したがってその点で、ストローンの提起する教育方法は、単純な“言語派”や“心情派”が従う教育方法を超えているし、それゆえ評価されるべきものを部分的には含んでいる。けれども、いずれにしろ彼の提示する道德教育の方法は、それ自体は陳腐ともいえる上記諸方法の組み合わせにすぎない。そこでは、知行不一致現象の克服にとっては非本質的な方法（後に非〈主知主義的〉方法と呼ぶものを含む）と本質的な要素の一部のみを含んだ方法とが、あたかも恣意的な妥協の産物であるかのように並存しているだけなのだ。

### 3. 知行不一致現象の拡大再生産

心情主義的道德教育の問題点は、それに内在する論理だけにあるわけではない。つまり、それが依拠しているロケットモデルが基本的に

誤っているという上述の事実、その道德教育論の問題点は還元できるわけではない。なぜなら、この心情主義的道德教育の理論と実践は、その帰結として、さらに以下に述べるような望ましくない事態をももたらすからである。

まず最初に指摘しなければならないのは、この心情主義が克服すべきものとしての知行不一致現象を克服できないどころか、逆にそれを拡大再生産しているという事実である。つまりこういうことである。この心情主義は、すでに存在している貧弱な道德的理解を放置するだけでなく、その貧弱さを抜け出ようとする知性のはたらきを逆に抑えることによって、人々を本来の「理解」からますます遠ざける。するとその結果として、判断や認識と行為の乖離は当然のことながらますます生じやすくなるからである。こうして、この現象に心情主義的道德教育で対処することによって、この現象は単に減少しないだけでなく、それだけますます拍車がかけられ増殖していくことになる。多くの人々は知行不一致現象から直接にロケットモデルを導き出し、それゆえ心情主義的道德教育を要請するが、実際はそれとは反対に、心情主義化された道德教育こそが、克服すべき当の現象を引き起こしているといった方が正しいのだ。

ところで、多くの人々が知行不一致現象から直接にロケットモデルを導出してしまうのは、それが論理としてわかりやすいということもあるが、つきつめれば彼らが知行二元論という解釈図式を隠しもち、その図式で当の現象をながめているからにはほかならない。いいかえれば、われわれのように当の現象の存在を認めても知行二元論の解釈図式をもたなければ、けっしてロケットモデルを導出することはない。そうであれば、ロケットモデルから身を引き離すための鍵は、知行不一致現象の解消よりも、むしろ知行二元論の解釈図式の解消にあるといえる。ところが皮肉なことに、知行二元論の解釈図式をもっている人々にとっては、心情主義的道德教育によって知行不一致現象が拡大していけば

いくほど、自らの知行二元論はますますもっともらしいものに思えてくる。その結果、心情主義的道德教育そのものがいっそう正統化されるようになる。これも心情主義のもたらす重大な悪循環の一つといえよう。

いずれにせよ、ここにあるのは次のような閉じた円環的過程にはかならない。すなわち、現実に存在する知行不一致現象が知行二元論という解釈図式を介してロケットモデルを要請し、それが心情主義的道德教育の理論と実践を可能にする一方で、今度は逆にその理論と実践が、知行不一致現象を拡大再生産していくことを通じて、知行二元論とロケットモデルを正統化し、自己自身をも正統化していくという過程である<sup>9)</sup>。こうして、心情主義的道德教育論者が人々を救済しようとして放った網から逃れえた（あるいはこぼれ落ちた）人々の道徳的「理解」によってこの循環的過程が断ち切られない限り、この不毛で不幸なシステムは不断に自己増殖を続けるしかないのである。

#### 4. 学習者への心理的抑圧

心情主義的道德教育は、単に知行不一致現象を再生産し、知行二元論という解釈図式を正統化しているだけではない。それはまた、誠実に「理解」を試みている人々に対して心理的な抑圧をももたらす。

心情主義者に顕著な特徴は、道徳的理解や認識を「わかっている／わかっていない」の二値論理で把握可能と考えるような皮相な認識観である。つまり、わかっていないのなら教えてあげなければならないが、わかっているのなら後はいかにそれを実行に移すかが教育の課題だと考えるような単純な思考法である。そのため、心情主義的道德教育論は、その理論の観点から「わかっている」と判定された学習者に対しては、その実行化のみに意識を向けさせ、もはや彼らの理解や認識の質を問い直すことはない。学習者がそれでもあえて道徳判断の内実にごだわろうものなら、「いさぎよくない」「愚痴っば

い」といった理由をつけて非難されるのが落ちなのである。したがって、このような性格をもった心情主義的教育が、「わかる／わからない」の二項対立を超えた形で道徳原理を少しなりとも（本来の意味で）「理解」しようとしている人々——前稿（Ⅱ：Ⅱ・1）であげた（A）のケース以外のすべての人がそれに相当しよう——に對してなされたら、どうなるだろうか。その教育方法がどれほど“人権”に配慮したものであろうと（つまりは身体的・心理的な苦痛や抑圧感を与えないように工夫されたものであろうと）、それは明らかに、学習者が本来もっている能動的な学びの姿勢、すなわち状況に具体的にかかわり、問題を知的に誠実に探究しようとする姿勢に対する抑圧とならざるをえないのである。もちろん、道徳原理をまったく「理解」していない人に対して、“意志の強化”や“意欲の喚起”によってその行為化を迫ることも、また別の意味で抑圧であることにはちがいないが。

このことを具体例に沿って説明してみよう。たとえば「勉強すべきとわかっているのだけれどもしない」子ども（小学生から高校生のいずれでも構わないし、場合によっては大学生を想定してもよい）がいるとしよう。ふつうこうしたケースの原因は、前稿（Ⅱ）で述べた（C）から（G）のいずれかに分類できる。すなわち、すべきとわかっているのに勉強をしない（できない）のは、勉強することが自己や世界の存在に何らかの影響・効果を与えていることが認識できないから（C）、勉強することの帰結・影響について客観的にわかっていたとしてもそれを自分にとって価値あるもの・切実な意義があるものとして認識できないから（D）、「勉強すべき」よりも「ギターを演奏すべき」という原理の方をより深く「理解」しているから（E）、これまでの学校教育によって自分が学習能力がないものと思い込まされ、しかも実際勉強してもやはり全然わからないので、「勉強すべき」よりも「バイクでぶっ飛ばすべき」の原理の方をより深く「理解」できるから（F）、意味のない知

識を自分を押し殺して貯め込むことに正当な理由が見出せないの、「勉強すべき」よりも「好きな本を読むべき」の方をより深く理解しているから (G)、といったようにである。

さてそうすると、上記いずれの場合にせよ、もしこの子どもに心情主義的教育を強制すればどうなるだろうか。勉強すべきとわかっていながらしないのは「やる気」がないからだとして、彼らに意志鍛錬主義的な訓練や意欲喚起的な訓話・説教や、(今日ではむしろこちらの方が主流であろうが) 勉強をしたくなる気にさせる“たのしい”ゲームや“害のない”競争や、その他のことさらに設えられた(外的・内的)動機づけを施したらどうなるだろうか。実際に彼らが勉強するようになる／ならないにはかわらず、すでに述べたように、その結果は明らかに、状況に誠実にかかわり、自分なりの「理解」を探究している彼らの学ぶ姿勢に対する抑圧をはらまざるをえない。

## 5. 〈他者〉の声の抹殺

けれども、ここでもっと注目すべきなのは、そのような心情主義的な教育的努力が、各人への単なる心理的な抑圧に留まらず、さらに社会の秩序や構造の変革の可能性を閉ざしてしまうはたらきをも有していることである。特に先の(F)や(G)の事例からはっきりとわかるように、「勉強すべきとわかっているけどしない」現象は、同時に「勉強」に関して社会(学校＝教育システム)が抱えている問題性の告発でもある。ここでは触れなかったが、社会的抑圧のもたらす自己疎外感を自らの意識から振り払おうとして「わかつちやいるけど」反道徳的行為が行われる(M)のケースも、抑圧を産み出す社会構造に対する告発を秘めている。ところが、この現象を単に克服すべき知行不一致現象としてしか見ないことは、その現象の背後にひそむ積極的な意味を無視し切り捨てることでしかないのだ<sup>10)</sup>。

知行不一致現象は、それが克服すべきもので

ある／ないにかかわらず、ほとんどの場合、同時に社会秩序や社会構造の別のあり方を開示する異他的な〈他者〉の声の発現でもある。ストローンは道徳原理が「“cool-hour” quality」をもっていることを正しく指摘しているが<sup>11)</sup>、その「cool-hour」は、彼が考えたように単に「熱意のもてない・心を動かされない時間」を意味するだけではなく、「冷ややかで・よそよそしく感じられる時間」をも意味している<sup>12)</sup>。したがって、その現象に対応する教育は、知っていることと行うことの裂け目で喘ぎ、苦悩している〈他者〉の声に、同時に耳を傾けるものでもなければならぬ。

このことは、その現象が克服すべきものではない(G)のような場合はまだわかりやすい。しかし、(F)や(M)のような明らかに克服すべき知行不一致現象についても、このことは間違いなくあてはまる。たとえば、前稿(Ⅱ：Ⅲ・1)の(F)の項で言及した「ゴミの不法投棄はいけないとわかっているけどやめない」のような、現代社会においては明白に克服すべき知行不一致現象であってさえも、同時にそこから、大量の産業廃棄物を産み出す産業社会のあり方、産業廃棄物の管理や規制に不十分な行政のあり方、倫理を無視して利潤追求に邁進する社会のあり方、等々をめぐる社会の問題性を露呈させる〈他者〉の声を聞きとる必要があるのだ<sup>13)</sup>。

要するに、知行不一致現象は、それが克服されるべきものであったとしても、単に克服されればすむような現象では断じてない。それは同時に、既存の生活形式に裂け目を刻み込み、生活の別の可能性を問おうとしている〈他者〉の呻きでもあるからだ。逆説的にいえば、知行不一致現象はどのようなものであれ、生活形式を変容させ、社会の構造をよりよきものへと変革するためには、むしろ必要なものなのである。ところが、心情主義的道徳教育は、そうした〈他者〉の声から耳を塞ぐことによって、その声を無視し、圧殺し、結果として社会改造の芽を摘

みとるものでしかない<sup>14)</sup>。

## 6. 道徳的悪の再生産

しかも、心情主義的教育が本来は克服されるべきではない知行不一致現象に向けられるとき、事態はいっそう深刻になる。それはさらに、各人への倫理的に不当な抑圧ともなるからである。つまりこういうことである。心情主義者は、道徳的理解や認識の構造を「道徳原理がわかるか／わからないか」という形に単純化することによって、あるいは認識ではなく認識の実行化としての意志作用の方にもっぱら関心を向けることによって、所与の道徳原理を自明なものとして受け入れることを前提に議論を出発させる傾向がある。心情主義者は、判断した通りに行為化できる「意志が強い」場合はポジティブなものとして受け取り、反対に行為化できない「意志が弱い」場合はネガティブに受け取る傾向が強いが、こうした事実も、彼らの間で「道徳判断(道徳原理の認識)は疑うべきものというよりも(その正当性は自明のものとして)実現されるべきもの」という暗黙の仮定が存在していることを如実に物語っている。したがって、道徳原理そのものに対する心情主義者の批判的精神は衰弱し、結果として彼らは克服すべき知行不一致現象とそうではない同現象の違いについて無自覚になりがちになる。だとすれば、心情主義化された道徳教育は、知行不一致現象の克服という名の下に、本来は克服すべきでない知行不一致現象さえも「克服」しようとすることで、道徳的悪をも再生産しているといつて、あながちいいすぎではないのだ。

この傾向は、理論的に洗練された心情主義者の場合でも基本的には変わらない。たしかに彼らは、社会に受け入れられている道徳原理と受け入れられるべき道徳原理を概念的には区別できる。しかし、やはり認識よりも意志作用に関心が向いているし、また道徳原理を実体化して捉える点で、明らかに道徳原理の正当性への批判意識は中途半端なものに留まらざるをえない

からである。

こうしてみると、この心情主義的道徳教育は、社会学的観点から見れば、むしろその理由をより深く考えてみれば本来はやるべきでないこと、あるいは行う必要のないことを、そのことに疑問を抱かせないまま行わせるためにこそ必要なのであり、その意味で抑圧の権力により支配されている社会の再生産にこそ必要なものであるとさえいえよう<sup>15)</sup>。

いずれにせよ、心情主義的道徳教育がこのように深刻な問題を抱え、さまざまな弊害をもたらすのであれば、〈主知主義的〉教育方法を採用する以前に、まず心情主義的教育自体を単に止めるだけでも十分に意義があるといつても、けっして誇張ではない<sup>16)</sup>。

## II 近代啓蒙主義道徳の産物としての心情主義的道徳教育論

### 1. 心情主義的道徳教育論を支える近代の思想と社会

心情主義的道徳教育論に付随する鍛錬主義や精神主義的傾向は、一見それが近代以前の「野蛮な」教育方法の遺物であるかのような印象を人々に与える。たしかに、身体訓練や「しごき」を重視する残酷な「体罰派」や、感情的で神秘的で宗教的な色合いを帯びた改心を迫る非合理主義的な「心情派」としての心情主義がはびこればはびこるほど、心情主義的道徳教育は、前近代的な道徳教育とオーバーラップしてくるようになる。というのも、たとえば古代社会では、政治的・経済的・宗教的等々の規範と一体となった道徳的規範は、家族共同体・血縁集団の家父長の権威を盾に、タブー、儀式や祭典、詩歌・装飾などの言語的・芸術的表現形式に加えて、物理的力の強制によっても維持・再生産されていた<sup>17)</sup>。したがって、そこにはある種の残酷さ・冷酷さや非合理主義が存在していたことは間違いないからである。

けれども事実としては、心情主義的道徳教育

論はけっして近代以前の道德教育論の遺物ではない。むしろまったく反対である。近代の思想と社会こそが、心情主義の理論と実践を要請し、それを支えているのである。したがって、心情主義的方法のもつ野蛮と、近代以前の社会が用いた道德教育方法に顕著な野蛮では、当然その質も基本的に異なることになる。たとえば、近代以前の教育方法に付随する残酷さはあくまでもサンクション（制裁・報奨）の手段＝形態につきまとう残酷さである。それに対し、心情主義の道德教育論の論理は、サンクションを利用する際にも前提とせざるをえない、それゆえ近代以前の社会でも広く受け入れられていたはずの「道德的規範理解の構造」<sup>18)</sup>をそもそも最初から認めようとしなない。そうであれば、心情主義的教育に見られる残酷さは、まず何よりも理不尽なことを強制する残酷さであり、その理不尽さにたじろいでいる人々の心と身体をさらに締め上げていくような冷酷さなのである。

それでは、近代の思想と社会がどのようにして心情主義の道德教育を産み出したか、要請したり、支えたりしているのか。この点に関しては、前稿（Ⅰ：Ⅲ・3）で論じたG. ライルも、われわれのいうロケットモデルの核心部に位置すると考えられる「意志」や「意志作用」の言説を、デカルト以来の「機会の中の幽霊のドグマ」の必然的帰結とみなして批判していた。そこでこの章では、それとはまた別のいくつかの視角からこの問題を検討することによって、心情主義的道德教育論を乗り越えるための、より広範でかつ根本的な足場を築くことにしよう。

## 2. 脱文脈化された道德としての近代の啓蒙主義道德

まず最初に指摘すべきは、近代に入って成立した啓蒙主義道德が、道德原理を伝統的共同体のエトス（慣習）から引き離し、非歴史的で抽象的な普遍的実体に祭り上げたことが、心情主義をもたらしただということである。

近代以前の道德は基本的に、共同体実践の所

産としての慣習や習俗と一体となり、その中に埋め込まれていた。ところが近代になると、道德は、慣習や伝統から切り離され、歴史的に刻印づけられた共同体から自律したものとして捉えられるようになる。その背景は大きく二つに分けることができよう。一つは、近代科学や近代資本主義の成立に伴って、伝統的共同体とそれに支えられた慣習や習俗の解体が急速に進行したことであり、もう一つは、その過程と並行して成立してきた個人主義や自由主義が、既成の抑圧的な社会秩序（封建的諸制度や宗教的伝統）からの解放のために伝統的權威に拠らない普遍的な根拠を強く要求するようになったことである。こうして近代西欧に生じた啓蒙主義は、一方で、外的支配者による統治の手段としての道德から自己統治のための道德への転換を図りつつも、他方では、道德を個人主義化あるいは脱文脈化することによって普遍的で抽象的な道德原理へと還元するようになる。その結果、倫理学（道德哲学）も、道德原理の解明とその非歴史的な正当化（究極的基礎づけ）を主たる任務とするようになってしまった。

周知のように、普遍的な「自然権」とそれに依拠した社会契約の思想（ホブズ、ロック、ルソーら）も、さらには快や選好を究極の善とみなし「最大多数の最大幸福」を普遍的倫理原則とみなす功利主義（ベンサム、ミルら）も、このような近代道德の典型にほかならない。あるいは功利主義的枠組みに対抗してカントが説いた「道德性」（Moralität）も、個人が普遍妥当な道德法則の命令に自らの意志で無条件に服する場合にのみ認められるものであり、それゆえそのような自律的個人＝人格のもつ「目的としての価値」も抽象的に規定された非歴史的な〈人権〉にすぎず、これまた近代道德の典型である。ヘーゲルのいう、近代市民社会における個人的・主観的倫理としてのカント的「道德性」と共同体倫理としての「人倫」（Sittlichkeit）との分裂という事態<sup>19)</sup>、あるいはアラスデア・マッキンタイア（Alasdair MacIntyre）のいう「徳」

(virtue)の喪失による近代の啓蒙主義道德の出現といった事態<sup>20)</sup>は、まさにこの辺りの事情を描き出したものといえる。あるいはまた、コールバーグが道德教育の「公正なコミュニティ(just community)・アプローチ」を創出したとき、その念頭にあったのも、普遍的な倫理原理としての「正義」と共同体的な「善」の近代的分断を前にして、その両者を和解させることであった——その試みは成功しているとはいいがたいが——といえる<sup>21)</sup>。

### 3. 心情主義的道德教育論の登場

さてそうすると、近代の道德教育も、それ以前の道德教育とは大きく変貌することになる。慣習道德が織り込まれたエトス(性格)や「徳」(Tugend, virtue)の形成として、道德判断力(道德的理解力)と実践力(行為能力)の形成が未分化なまま融合していた伝統的な道德教育は、近代の啓蒙主義道德の成立と共に、抽象的道德原理の「教授」とその原理の行為化のための「教育(訓育・訓練)」に分離されることになったのである。つまり啓蒙主義的な道德教育は、伝統的共同体に埋め込まれた慣習や宗教的価値の教育からの自律をめざすなかで、教育の全体から分化しはじめ、いわゆる「知育・徳育・体育」「知・情・意」等々の三分法や、「教育(訓育)・教授」等々の二分法が成立するようになった。だが当然のことながら、脱文脈化されて簡潔な道德原理を“知る”ことは簡単でも、抽象的で非歴史的でそれゆえ自己に疎遠なその道德原理を行為化することは一般には困難である。そのため道德教育は、行為能力・実践力の育成を固有に担当する教育として、感情・意志の陶冶を主たる任務とするようになる(道德教育の訓育化・訓練化)。そして道德原理が絶対化されればされるほど、目的達成のための手段としての意志形成に対するテロリズムが容認されるようになり、野蛮・非合理を避けるという啓蒙主義道德の趣旨に背くかのように、非合理的な鍛錬主義ともしばしば結びつくことになった。

こうしてここから、心情主義的道德教育の理論と実践を無力化するための一つの重要な鍵を手に入れることができる。一言でいえばそれは、近代啓蒙主義に特有の道德観の転換を推し進めることである。すなわちまずは、道德を脱文脈化された抽象的な道德原理へと還元し、「正」と「善」(あるいは義務と徳等々)を対立するものとして捉える近代的な道德観から身を引き離し、代わりに、道德原理とは歴史的で社会的な実践の産物として共同体において共有されている文化財にほかならないとする見方を受け入れることである。そしてそれと共に、このような意味の道德原理の相対化に伴って要請される道德についての批判的意識——次章でも触れるように、それを近代道德の場合のように究極的な方法原則や統制基準に矮小化してはならない——を、むしろ道德観の根本に据えることである。さらにいえば、それと並行して道德教育の場面では、「知育と徳育」「知・情・意」といった二分法・三分法を解体していくことももちろん必要となってくる。

### 4. ストローンの道德観

近代啓蒙主義の道德観が心情主義を招来したとする上述の事情を端的に例証しているのが、前章2節で言及したストローンの道德教育論である。すでに前稿(I:II・2)でも言及したことだが、ストローンは「意志の弱さ」を擁護する根拠のうち最も重要なものとして「正当化要因」と「動機づけ要因」の区別をあげていた<sup>22)</sup>。しかし彼は、その二つを単に概念的に区別するだけではなく、実体的にも区別する。どうしてそのようなことが可能なのか。それは、彼のいう「正当化」が、定義上「動機づけ」を排除しているからにほかならない。つまりこういうことである。彼のいう「道德的べき」の「正当化」はつねに、「より一般的で高次の道德原理に訴求する」ことを前提としている。たとえば「真実を言うべきである」は「話している相手の人格に対する誠実と尊敬」というより上位の原理に



訴えて正当化される、という具合にである<sup>23)</sup>。つまりストローンの正当化の理論では、『べき』言明と正当化の理由の間の論理的な関係〔傍点引用者〕<sup>24)</sup>しか考慮に入れられていない。「理由が示唆するのは一般的原理であって特殊な傾向性ではなく、普遍的規則であって個人の欲求ではない」<sup>25)</sup>という独断から出発して、あくまでも理由と原理の論理的関係しか彼は視界に入れないのである。いいかえれば、形式論理的に訴求できる上位の原理のないところで、道徳判断に従うことの結果の考慮とその選好——これが動機の基礎となるのだが——という観点からいけば非論理的に道徳判断を正当化する道は、そもそも議論の出発点から排除されているのである。だから正当化と動機づけは、交わる余地が最初からないのだ。

もちろん、ストローンのこのような正当化理論の背景にあるのは、道徳原理の物象化的錯認である。すなわち、彼にとっては、少なくとも最高次の道徳原理は人間の生活世界の次元とは無関係の存在であり、いうなれば永遠の相の下にある〈普遍的〉真理であって、まさに疑問の余地のない自明の前提なのである<sup>26)</sup>。いいかえれば彼は、なぜわれわれ人間は道徳原理をもっているのかとか、なぜそれに従うべきなのかという根本的問いをより上位の道徳原理の探求に置き換えてしまうのである。ともかく、こうしてストローンは、価値判断の理由の認識について次のように総括するに至る。

「[まじめな価値判断の]背後にある正当化のための理由を承認するとは、なにも知的に洗練された作業である必要はない。必要なのは、行為主体が特定の行為についてみがきあげられた哲学的論拠を提示できるということではなくて、一定の考慮すべき点がある行為のためのある種の『よい』理由を構成し、それは行為主体が受け入れているある種のより一般的な原理から導き出されるということを認識することだけなのだ」<sup>27)</sup>。

このように「『……すべき』ということをまじめ

に信じている』事態に達するためには、知的あるいは道徳的推論力の成熟は必要ではない」<sup>28)</sup>のであれば、道徳教育が精力を注がなければならないのは必然的に、意志や感情の陶冶の方にならざるをえないのである。

### III 近代認識論の帰結としての心情主義的道徳教育論

#### 1. 知識と行為の乖離

心情主義的道徳教育論が明白に近代の産物にほかならない理由の2番目は、1番目の理由を知の世界全体に拡張したものである。すなわち、それが基づいている道徳的理解観・認識観が、西洋近代の認識論を特徴づける「知の客観主義」の一つの変奏にすぎないということである。あるいは、心情主義的道徳教育は「知の客観主義」としての認識論に依拠した近代教育の一環として存在する、といいかえてもよい。

ここでいう「知の客観主義」とは、一言でいえば、知識が真なるものであるためには、最終的には非歴史的で自己完結的な〈実在〉や〈理性〉によって基礎づけられたり、中立的で不変の〈探究母型〉によって正当化されなければならないとする近代的認識論に特有の枠組みである。それは、主観vs.客観、身体vs.精神、理性vs.経験、個人vs.社会等々をはじめとする、近代人になじみ深い諸々の二元論を産み出してくる枠組みでもある。もちろん、知行二元論もそうした二元論の中の一つにほかならない。だからこそ、心情主義的道徳教育論は「知の客観主義」の産物といえるのである。だが、いったいなぜ、知の客観主義は知行二元論を帰結するのか。結論を先取りしていえば、ほかならぬ知の客観主義それ自身の構造の中に、知識と行為の乖離が生じる論理が含まれているからである。しかし、それはいったいどういうことなのか。

知の客観主義の最も基底的な問題点は、たとえばリチャード・ローティ(Richard Rorty)が指摘するように、それが認識を脱歴史化して捉

えようとしていること、換言すればトーマス・S・クーン(Thomas S. Kuhn)のいう「革命的」言説と「通常の」言説を混同した上で、西欧近代で営まれている特殊な通常の言説にすぎない「その時代の特定の言語ゲームや社会实践や自己イメージを永続化しようとする試み」<sup>29)</sup>に従事していることにあるといえる。そしてこの点こそが、知識と行為の乖離現象の根本的な原因ともなっている。だがここでは、両者の乖離の論理をくわしく解き明かしていく余裕はない。そこで、このことを手っとり早く説明するため、知の客観主義を、知識と行為を一体のものとして捉える認識論、すなわちここで「知の解釈学」と総称するポスト近代的な認識論と対比してみることしよう。

「知の解釈学」は、知識を言語的・社会的な実践に埋め込まれたものとして捉える。そこでは知識は、日常生活上の諸信念・信仰、価値観、欲求、感情、感覚、知覚、美的趣味、身体活動様式等々と一体となっているものとみなされる。そのためそこでは、知識をもっていることは本来的に意欲・動機や習慣・行動様式や状況や実践といったものと切り離されることがない。したがって、知識がそのようなものである限りにおいて、知識をもつことは（知と行の関係を断ち切ろうとする外在的な力がはたらかない限り）自然に行為につながっていく。知識はいわば「生きてはたらく」、つまり「使用価値」を十分にもっているのである。いうまでもなく、ほかならぬこの「知の解釈学」こそが、前稿(I：VI・1)で「厚み・深さをもった理解」と呼んだものを可能にしているのである。

それに対し「知の客観主義」は、多かれ少なかれ、知識を実践や状況から、それゆえ意欲・動機や身体活動・行動様式から切り離して捉える。むしろ、それらに“汚染”されていないものほどより真理性・客観性が高い、と考える傾向にある。客観主義の認識論は知識を、個人の精神内活動によって、すなわち個人の心の内部で実行される一定の概念的・手続きのルールに

従った探究によって、発見ないし創造されるとみなすからである。クーンが「通常科学」の営みをたとえるときに用いた表現を借りると、客観主義は知識の探究を一種の「パズル解き」<sup>30)</sup>、つまり〈確かに存在するはずの解を求めて一定のルールに従って営まれる探究活動〉とみなすのである。したがって、そこで得られた知識は、限られた場合を除けば、理論的に行為につながるはずもないし、実際にもつながっていかない。すなわち、その「パズル解き」が前提にしているパラダイム（ルールに尽きない、価値観等を含む思考の枠組み＝探究母型）をたまたま共有できている人にしか、その知識は「理解」しえないし、その人にとってしか知識と行為は結びつかない。だとすれば、どれほど知識を自在に扱っているように見えようとも、それ以外の多くの人にとっては、その知識は、せいぜい同種の「パズル」を解くときを除けば使用価値を有していないのであり、ましてやその人の生に決定的な影響を与えるものではありえないのだ。

## 2. 近代教育学の伝達観・学習観の一変奏としての心情主義的道德教育論

こうして近代的教育理論は、それが「知の客観主義」に依拠するものである限り、知識と行為を何によってどのように媒介するかという解決不可能な問題を必然的に抱え込むことになる。「知の客観主義」を前提とする教育（知識の伝達と学習）によって形成される知識は、限られた局面でしか使用価値をもっていない。つまりそれは、程度の差こそあれ、現実場面への応用が利かない（「生きてはたらかない」）。そのためその教育論は、知識と行為を媒介して知識を実効あるものにするために、さまざまな教育手段や装置を考案することを強いられるようになるのだ。心情主義的道德教育論も、知識のそのような限界を乗り越えようとして産み出されたものの一つにほかならないのである。以下このことをもう少し詳しく説明してみよう。

この客観主義は、教育論においては、最も洗

練された場合、次のような教育観（伝達観や学習観）となって現れる。すなわち、個人の精神活動（直観や構成といった探究方法）を制御しているルールを学習者向きに組み替えて教師が与え、学習方法たるその探究ルールとその探究の産物である知識を学習者が同時に習得することを、伝達や学習とみなす教育観である。たとえばこの伝達－学習観を道徳的知識（道徳原理等）の伝達に適用してみると、道徳的知識（道徳判断）を理論的に正当化したり、正当なものとして導出する（学習者向きに再構成された）探究の方法論的規則と共に、道徳的知識そのものを理解させることをめざす「道徳教授」が成立可能となる。あらためて確認するまでもなくそれは、多かれ少なかれ現代の多くの（とりわけ西洋の）進歩的な道徳教育論の枠組みともなっている。

しかしながら、このようにして伝達され学習された知識は、限られた場合を除けば行為にはつながっていかない。なぜなら、その知識には、（道徳原理という知識に関してはこれまで詳しく論じてきたように）知識の行為化・実効化に不可欠な情意的、身体的、状況的要素が根本的なところで欠けているからである。こうして、知識と行為の分断を架橋すべく、新たに別種の教育が要請されるようになる。たとえば、知識の実際生活への応用のために、「習うより慣れろ」といった形で反復や習熟をことさらに要求する訓練主義的・練習主義的教育論がそれである。それとは反対に、苦渋を思い起こさせる反復や習熟を嗤って“たのしい”“おもしろい”授業を通じてことさらに動機づけを行ったり学習意欲をかき立てようとする教育論も、やはりその教育の一種である。こうしてみると、心情主義的道徳教育論は、今日廃れていないどころか依然として教育実践を支配しているこれらの教育論と、密接不離な関係にあることがわかる（Ⅰ・4での用法のように、それらすべてを広義の心情主義的教育と総括してもよい）。

だが、いうまでもなくそれらの教育論は、あ

らかじめ損なわれているものを、その原因を省みることなく表面的に取り繕おうとしているにすぎない。それゆえ、あくまでも最初から失敗を運命づけられた、つまるところ時代の徒花でしかないのだ。

### 3. 伝達観・学習観の転換の必要

そしてここに、ロケットモデルに依拠した心情主義的道徳教育を乗り越えるためには、心情主義的教育方法に対して〈主知主義的〉教育方法を代置しようとするだけでは不十分であることの理由の一つがある。というのも、道徳的認識の貧困の問題はけっして道徳教育内部に限った問題ではないからである。教育全般にわたって脱身体化され脱文脈化された“知性（批判的・創造的知性）”しか形成されていないことの一つの個別的な現れとして、行為につながっていかない“道徳的知性”（それゆえ克服すべき知行不一致現象）が形成されているからである。つまり心情主義的道徳教育論は、そのような矮小化された“知性”の形成をめざしてきた伝達観・学習観全体の中に組み込まれているのだから、その伝達観・学習観を転換させなければ道徳教育の〈主知主義的〉方法も現実には効力あるものとはならない（いうなれば骨抜きにされる）、ということである。

したがって、心情主義的道徳教育論の克服のためには、「知の客観主義」に依拠した教育観（知識観や学習観や伝達観）から脱却し、「知の解釈学」に依拠した教育観へと移行することが不可欠である<sup>31)</sup>。知識を言語的・社会的な実践に埋め込まれたものとして、それゆえ身体や感情の次元のものを含む相互に複雑に連関している三次元的な意味ネットワークと一体となっているものとして捉え、知識の意味地平と学習者の既有意義地平の「融合」こそが伝達や学習であるとする教育観への転換である。いうまでもなくそれは、前稿（Ⅰ：Ⅵ・1）で述べたような意味の「厚み・深さ」をもった理解力＝知性の形成をめざす教育への転換にほかならない。

ただし、こうした教育観の転換はいわゆる言語主義や暗記主義の教育観の否定にはけっして尽きないことにも、ここでは注意したい。転換のためには、本来の「理解」の意義を忘失したものであれば、批判や創造の契機すなわち主体的・能動的「構成」の契機を明確に含み、経験・体験や実感といった言語や記号の操作に留まらないものを相応に尊重する教育論であっても、批判しなければならないからである。

いずれにせよ、そのような転換が成し遂げられて始めて、道德教育を含む教育全体において、知識と行為はその両者を“媒介する”第三の要素を必要としなくなるであろう。

#### IV 「理解」の実現を阻む近代社会の構造

##### 1. 「理解」なき行為能力の形成の意義？

理解能力を行為能力の本質的要因とみなし、道德教育の〈主知主義的〉方法を提案するわれわれに対しては、行為できることを直接に（つまり理解能力形成とは無関係に）めざす道德教育を主張する人々からの以下のような反論が予想される。これらの反論は、近代社会の論理こそが（近代的認識論と一体となって）心情主義的教育を支えている事実をはじめとして、〈主知主義的〉方法をめぐるある重要な論点を浮き彫りにするので、ここではその主張を大きく二つに分け、それぞれやや詳しく検討してみたい。

まず第一の反論は、本稿が提示してきた「理解」の意味規定に原則的に同意する。しかし事実として、道德原理について「理解」させることはけっしてたやすい仕事ではない。そうであれば、「理解」すれば実際に理解した通りに行為することを認めたとしても、「理解」なしに行為できるようにする教育方法も相応の有効性をもっているのではないか、という反論である。すなわち、少なくとも一定の根本的に正当な道德原理に関しては、それに従って行為できるように「理解」が十分に熟するのを待っている余裕はない、したがって道德原理の「理解」に達

する以前から行為できるようにすることが不可欠だ、という主張である。

この反論について検討する前に、まず「理解が熟するのを待っている余裕がない」の意味を次の二つに分けてみる必要がある。

(a) 本来の意味で道德原理を「理解」するためには、その原理のいわば背景知としての諸々の三次元的な意味ネットワークを、すでに所有している自己の意味ネットワークに組み込んで新たに編み直すことが不可欠である。だが理解する主体の側からすれば、それを成し遂げるためには長期にわたる経験の積み重ねや理論的学習が必要である。あるいは、「理解」へ導くための教育的なはたらきかけをする側からすれば、教育内容研究や教材づくりを考ただけでもわかるように、それはけっして容易な仕事ではない。さらにまた、「理解」の外部にあって道德原理からの逸脱を促す客観的要因に関していえば、直接的なものはまだしも、より根深いものまですべて取り除くのは、少なくとも短期的には不可能な場合が多い。しかし、だからといって、それについて「理解する」までは、（共同体の正当な約定に背いて）盗みをして他人を傷つけても構わないということにはならない。その意味で、理解が熟するのを待っている余裕はない。

(b) 上記のように時間も手間暇もかかる「理解」を一人ひとりに保障する余裕は社会にも個人にもない。そのようなことをしようとすれば、社会的コストはかさむ一方で、経済は停滞し生産量は減るだけであろう。つまり、社会システムを効率よく維持・発展させるためには大きな障害となりかねないのである。他方、個人の場合にも同様のマイナスの副作用が生じる。時間と労力をかけて一つひとつ道德原理を「理解する」とすれば、その他の知識に関しては、学習する総量も創造する総量も確実に減る。すなわち、道德原理の「理解」をめざすことによって、個人の知的発達の停滞という代償を支払わねばならないのである。そもそも社会にも

個人にも、本来それ自体の目的があるし、またなければならない。そしてその目的のより効果的・効率的な達成のためにこそ、個々人のそれぞれの知や行動や性格が動員されるべきなのである。いいかえれば、そうした目的の達成のために障害となるようなものはある程度犠牲にせざるをえないが、ここの文脈では「理解」がまさにそうした障害なのである。このようなわけで、われわれには、一人ひとりが道徳原理についてじっくりと「理解する」のを悠長に待っている余裕などないのである。

## 2. 近代社会の実証主義的—資本主義的構造

さて、ここでまず確認しておかなければならないのは、われわれは(a)の主張にはあえて反対しないが、(b)の主張には基本的に反対するということである。(a)は「理解」の意義を積極的に認めているが、(b)は「理解」に本質的な意義を認めていないからである。あるいは、(a)は人間性や人間社会の特質に照らしてごく一般的な事実を指摘しているにすぎないが、(b)はきわめて深刻な理論的あるいは実践的な問題をはらんだ近代社会の構造を前提にした主張だからである。そこでこの節では、その問題点を指摘することを通じて、(b)の主張を斥けておくことにしよう。

(b)の主張は、一言でいえば、次のような社会を自明の前提とし、それを立論の出発点としている。すなわち「自己保存」や「資本のさらなる蓄積」を暗黙の内に自明で究極の目的としてはいるが、人々の自覚的な意識のレベルでは価値相対主義の目的観を唱え、諸目的の達成のための手段の創出とその選択についてのみ合理性を問うとする社会である。いいかえれば、「目的合理性」や「道具的理性」に貫かれて、資本の蓄積という至上の目的達成のために、可能な手段の計測結果に基づいてあらゆる効果的・効率的な手段の組織化や管理に邁進する近代の資本主義社会である。

ところが、その目的合理性や道具的理性とは、

「知の客観主義」に与している諸々の認識論の中で、現代においては最も優勢な形態である「実証主義」(positivism)に固有の合理性・理性にほかならない。一方、この知の客観主義はそれ自体の内部で諸々の矛盾や難点を抱えていた。特に実証主義に即していえば、ここでは詳しく論じる余裕はないが、たとえばそれが絶対的な信を置いている「観察や知覚の中立性や明証性」という考えは、今日各方面からますますきびしい批判の砲火を浴びつつある。だとすれば、(b)の主張が前提にしている近代社会は、認識論的に重大な問題をはらんだ合理性観に立脚しているといわざるをえない。

しかしながら、問題点はこうした理論内在的なものには留まらない。この意味の近代社会は悲惨で野蛮な事態をもたらし得ることが、周知のように近年のポストモダンの思想状況の中でさまざまな方面から確認されてきている(近年は通常の人々の実感の中にも、近代社会のこの病弊の自覚ははっきりと芽生えつつある)。たとえば次のようにである<sup>32)</sup>。議論を知識や各人の生のあり方から始めよう。するとこの近代社会では——今日の日本社会がまさにそうなのであるが——、知識は、各人によってじっくりと味わわれ楽しめる対象(目的物)でもなければ、社会の倫理的批判の道具でもない。むしろ所与の(あるいはせいぜい自ら設定した)一義的な目的——それらも最終的には「自己保存」「資本の蓄積」という目的に収斂されるが——の効果的達成のために動員される道具にすぎない。さもなければ、もはや貨幣のように、数値的に測定される側面と「交換価値」(進学や就職の資格などを手に入れる手段としての価値)の側面のみが肥大化した、情報という名の単なる記号列=命題でしかない。そして学校でも学校以外でも、人々はそうした(上記いずれかの意味で)“生活に役立つ”知識を飽くことなく求め、その獲得競争に駆り立てられている<sup>33)</sup>。それゆえ個々の人間も、各人の生を味わい楽しみつつ生きる、それ自体が目的であるような人間という

よりは、所与の（あるいは自ら設定した）一義的な目的達成のために動員される単なる役立つ手段・資源としてしかみなされない。こうして、まず対象（客体）の側では、自然は傍若無人な「開発」の単なる対象に成り果ててとりかえしがつかないほどの破壊（環境＝生態系の破壊）にさらされ、同時に人間間の新たな搾取と不平等と差別（「南北対立」や「民族対立」等々）をもたらす。他方、主体の側では、各人は管理＝操作の対象に成り下がって生本来の力動性を失うだけでなく、本来の倫理的問題に対する批判精神も喪失する。そしてそうした歪の隙間に巣くうのが、戦争や圧政であり、あるいは“平和的な”形態の暴力や支配と抑圧にほかならない……。

そしてこのように、(b)の主張を自明の前提としている近代社会が、理論的あるいは倫理的・実践的に根本的な難点を抱えているからこそ、われわれとしては当然のことながら、その問題点の再生産に手を貸すだけのその主張にそのまま同意するわけにはいかないのだ。（さらにいえば、「『理解』は社会的コストを引き上げる」云々の主張や、「道徳原理の『理解』をめざすことによって、個人の知的発達の停滞というという代償を払わねばならない」とする主張の方も、必ずしも正しいとはいえない。）

### 3. 「理解」の意味規定を拒む近代社会

われわれの主張に対する第二の反論は、そこで提起される「理解」の意味規定そのものへの懐疑である。その「理解」と人々が日常生活で行っている理解とはその実質があまりにも懸け離れおり、したがってそこでは理解ということばの意味をあまりにも理念的・非現実的に捉えているのではないかと、とする反論である。人間が仮にこのような「理解」をすることがあるとしても、あくまでもそれは特殊のあるいは例外的な現象であり、それゆえあらゆる場面であらゆる人にこうした「理解」を要求することも、それによって知行不一致現象を克服しよう

とすることも根本的に間違っている、ということである。こうした見解に立て、たとえば法学者の森村進はいう。

「『是非』を……違法性に関するものと解するにせよ、あるいは道徳的善悪と解するにせよ、現実には人は是非の判断に反した行為を行うことがあるだけでなく、そのような行為を行いたくなくても行ってしまう場合さえある。人は、道徳的にも法律的にも許されておらず、また自分の利益にもならないと思いながらも、抵抗できない非理性的な欲求に従って犯罪を働いてしまうかもしれない。そんな時は『本当は』是非を知らなかったのだ、などと言うのは、『知る』の概念を日常的なもののから自分の都合のよいものに変えることによる言い逃れにすぎない。一般的に言って、人はしない方がよい（自分のためになる）と信じていることを、意識しつつ行ってしまうことが珍しくない（『意志が弱い』と言われるのは、その傾向が特に著しい人のことである）。その限りで、『知情意の一体性』などという標語は、人間の行為についての主知主義的すぎる把握に基づくものとして無視すべきである」<sup>34)</sup>。

この反論は一面では、理解という作用が本来もっている「厚み・深さ」（とわれわれが呼んでいるもの）に対する異論である。したがって、それに対するわれわれの側の返答は、前稿（I）のVI章にまず立ち還ることであり、そこで展開したことを「知の客観主義」批判としてさらに精緻化することに尽きる。だがここでは、その返答にとりあえず以下のような補足を加えておく必要がある。

人々が日常生活で「なるほどよくわかった」「こころから納得した」「目を見開かされた」「胸に響いた」等というとき、たとえ十全な形ではないにしろ、この本来の意味の「理解」をしている場合が事実として少なくないということである。少なくとも、人々が「理解」をたえず志向しているということだけは確実にいえよう。実際、知行不一致現象の原因についての本

稿での分析に原則的なところで反論できないとすれば、そのときその人は、人々が日常的に(たとえ十分・適切でなくても)道徳原理を「理解」しようとしている事実を暗黙の内に認めているといわざるをえないのだ。

もっとも、ここでいう「理解」の用法が日常生活の中では実際には稀にしか見られない可能性は、依然として十分に残っている。日常語としての「理解(する)」にはさまざまな段階やレベルを設けることができるが、目的合理性や道具的理性が支配的になっている近代社会においては、本来の「理解」とは異なる一面的な(つまり脱身体化・脱文脈化した)「理解」は、言語主義的な「理解」に限らず実際にも少なくない。だが仮にそうだとすると、その事実は断じてその「理解」の要求が不当であることの証拠にはならないことに、ここでは注意しなければならない。「理解」の要求の不当性を主張するためには、その希少性・非日常性ではなく、あくまでもそれ自身の不当性を明らかにしなければならないからである。

こうしてみると、この第二の反論の実態は、結局のところ第一の反論の(b)のタイプのいいかえにすぎないことがわかる。というのも、これまで述べた意味の近代社会においては、「理解」の実現が妨げられて一面的な「理解」が遍在することになるが、この第二の主張は、その一面的な「理解」の一般化・常態化を前にして、権利問題と事実問題を混同している、つまり「人々に共有されているものや、それをもつことが避けられないものは正しい」とみなしていると考えられるからである。つまり暗黙のうちに、近代社会を覆いつくしている「理解」の正当性(いいかえれば「理解」の不当性)を自明なものとして仮定し、それを議論の出発点としているといえるからである。それゆえこの第二の反論も、つきつめていえば近代社会の理性観や基本構造を自明の立脚点としているからである。

したがって、この反論に対するわれわれの返

答は、最終的には先の(b)のタイプへの反論の場合と同じである。一言でいえば、この主張も、近代社会を席捲する「理解」に抗う力に自ら屈服することによって、近代認識論の抱える理論的アポリアを隠蔽＝排除したり、近代社会の構造が引き起こす先述の深刻な実践的・倫理的弊害を正統化し再生産するのに手を貸すだけになりかねないということだ。

#### 4. 近代社会の構造変革の必要

本章での以上の考察から判明するのは、「知の客観主義」としての近代認識論に支えられた近代社会の基本構造(実証主義的・一資本主義的構造)が、われわれのいう「理解」の意義を歪曲し、その実現を妨げているということである。つまり、既存社会システムの効率的維持と自己増殖を目的として人的資源の効率的開発(発達)を推し進めている近代社会でうまく(落ちこぼれないで)生きていくためには、本来の「理解」など邪魔ものでしかないという論法で、この近代社会の構造こそが、「理解」なしに行為できる能力の形成に本質的意義を認める論を要請しているのである。あるいは、そのような近代社会では理解を「理解」として捉えることは現実離れしており我田引水でしかないとみなすことによって、この近代社会の構造こそが「理解」の意味規定を拒否するのである。ところが一方、われわれのいう〈主知主義的〉教育方法とは、まさにこの「理解」の実現をめざすものにほかならなかった。だとすれば、その近代社会の構造は、心情主義的教育を直接に要請しているとはいえないにしても、その〈主知主義的〉教育方法の導入に抗い、それを排除する傾向を有しているといえるのだ。

そしてそうであれば、心情主義的道徳教育論の克服のためには、近代に特有の道徳観や教育観(知識観・伝達観・学習観)の転換を試みるだけでは依然として十分ではないことがわかる。なぜなら、そのような転換の意義をとりあえず理論的に認めたとしても、それが試みられ

る場としての近代社会の基本構造が、すでに述べたようにその転換を阻む力や傾向性を有しているからである。したがって、近代社会のこの基本構造——今日の日本社会も明らかにそれに支配されている——を根本から改革しない限り、最終的には心情主義的道德教育論の論理を断ち切ることはできない<sup>35)</sup>。道德教育論にとって何よりも大切なのは、所与の現実を自明の前提とするのではなく、その現実の変革までも視野に入れながら議論を組み立てることなのである。

ここに至って、本稿での基本的主張を要約することができる。心情主義的道德教育は、それぞれ相互に緊密に結びついている近代の道德観、認識論（教育観）、社会の基本構造の中に、それらとは分かちがたく組み込まれ、それらの全体によって支えられている。だからこそ、心情主義的方法に対しては、単に〈主知主義的〉方法を対置しようとするだけでなく、その背後にあるものを組み替えていかなければならないのである。

ただし、ここで留意すべきなのは、それらは階層構造をなして結びついているのではないということである。それらすべて、一つの網の目の中で（あるいはいわばリゾーム状をなして）相互に関連し支え合っているからである。それゆえ、それらは相互に複雑に絡みながら、その複雑な関係の中で正統化や再生産を相互に成し遂げている。たとえば、近代社会の基本構造が土台となって道德教育を心情主義的に歪曲しているというだけでなく、心情主義的道德教育がまた逆に近代社会の基本構造をも支えている。両者はいうなれば複雑な共犯関係にあるのだ。道德教育の理論や実践と切り離されたところに改革すべき近代社会が存在しているわけでは、けっしてない。

だとすれば、心情主義的道德教育の理論と実践は、I章で述べたようにロケットモデルという誤った解釈図式に基づいていたり、人々を心理的に抑圧したり、〈他者〉の声を抹殺したり、

本来はすべきでないことをやらせているというだけでない。それはさらに、矛盾とアポリアをはらんだ近代的な道德観や認識論を正統化し再生産すると共に、悲惨と野蛮に満ちた近代社会の基本構造をも暗黙裡に正統化し再生産しているのである。道德的価値の回復をめざしたはずの心情主義的道德教育は、単にそれに失敗するだけでない。それが積極的に試みられるほどに、道德的価値を呑み込んでしまう闇はいよいよ深まり、底知れぬものになっていくのである。

## V 非〈主知主義的〉方法の暫定的意義

### 1. 「理解」の困難

前章2節で、われわれは第一の反論の(a)のタイプには反対しないと述べた。つまり、道德原理の「理解」は事実上時間を要する、困難を伴う作業である。したがってわれわれとしても、「理解」の実現をめざしつつも、同時に「理解」なしの行為能力形成をいわば緊急避難的にめざすことは認めざるをえないからである。これは、行為能力形成を直接にめざす非〈主知主義的〉方法に、暫定的ながら意義を認めることでもある。「ほめる・しかる」から、「励まし合う・支え合う」といった形で相互に行為期待のまなごしを向け合うこと——それは“場の雰囲気”や集団の见えない圧力とでもいうべきものを形成し「かくれたカリキュラム」として機能しよう——に至る、サンクションによる行為規制を利用した伝統的な道德教育方法の意義を再評価できるとすれば、その根拠はまさにここにあるといえよう。

ただし、ここで銘記しなければならないのは、先(II・1)にも指摘したように、サンクションを用いた教育方法の再評価は、それらの方法の外形がたとえどれほど似ていようと、ロケットモデルに依拠した心情主義的道德教育の方法の容認ではけっしてないということである。というのも、サンクションの利用は、行為の結果がどのような制裁・報奨をもたらすかを



正確に知り、その意味を実感し（質的に）価値づけするという契機を含んでおり——それゆえ賞罰によって直接に＝理解なしに行為能力形成をめざすといういい方は厳密に言えば誤りである——、その意味でそれは、本稿で〈主知主義的〉方法と呼んだ「理解」のための教育方法と明らかに連続性をもっているからである<sup>36)</sup>。換言すれば、その非〈主知主義的〉な道德教育の方法は、意志や心なる実体を想定し、そこに〈反道德的力〉に抗するエネルギーを注ぎ込むことで判断と行為の一致をめざすことを明確に否定しているからである。具体例を用いて説明すれば、行為を促すために「しかる」という方法は人間の道德教育の歴史全体を顧みてある種の一般性をもっているということができるが、しかし行為化のために「弛んだ精神に魂を吹き込む・気合いを入れる」ことは人類史というスパンで見るときわめて特殊な方法にすぎないであろう、ということである。

けれども他方、その再評価されるべき非〈主知主義的〉方法と〈主知主義的〉方法とは、一面でどれほど連続的であるにせよ、基本的にははっきりと異なることも忘れてはならない。一言でいえば、道德教育の本来の目的は、しばしばサンクションの威力に抗して、従うべき道德原理に従ったり、逆に従うべきでないものには従わない、あるいは従うべきものに変えていく、そういった判断力と実践力を養うことだからである。したがって、非〈主知主義的〉方法が、道德的認識の本質を捉え損なっている点で道德教育の方法としては根本的難点を抱えていることだけは、やはり認めなければならない。それはあくまでも、道德原理の遵守すべき緊急度、および教育する側の〈主知主義的〉方法の未熟さ、教育を受ける側の「理解」能力の未熟さ等々のゆえに用いざるをえない、緊急避難的なものにすぎないのだ<sup>37)</sup>。

したがって当然のことながら、行為化に効果があるのならどのような形態の非〈主知主義的〉教育方法（サンクションの利用）であっても容

認できるということでは断じてない。非〈主知主義的〉教育方法は、少なくとも、(1)本来の「理解」のための教育方法に従属すること（たとえばサンクションの行使によって「理解」が阻害されるようなことがないこと）、(2)「理解」のための教育方法と方法論的な連続性・整合性をできるだけ維持すること、といった条件を考慮に入れて選択されなければならない。

## 2. 完全な理解の不可能

非〈主知主義的〉方法が暫定的意義をもっているのには、上記以外にさらにもう一つの理由がある。というのも、実際のところ、道德原理について十分かつ適切に「理解」していたとしても、実際にはその通りに行為できないという場合が存在しうるからである。道德原理について完全に理解するということは、前稿(I:VI・1)で述べたように理解の全体論的性格を反映して実際にはありえないからである。あるいは、ガダマーの慧眼が見抜いたように、その本来の性格からして「およそ理解するとは、別様に理解することである」<sup>38)</sup>からだ。しかも、人間の能力は有限であるし、人間の置かれた状況は不確実でもある。たとえば道德的行為の結果を予測する人間の知識・技術には限界があるし、行為には予期せざる結果が絶えずつきまとう。したがって、理解や認識がそれらの点で完全ではありえないとすれば、それに従って行為することへの迷いやためらいが生じる余地はそこから消え去りはしない。であれば当然、そうした余地につけ込んで、認識や判断と行為の不一致という現象も生じうる。非〈主知主義的〉方法は時として、理解のそのような不完全さを埋め合わせてくれるのだ。

だが、次のような場合には事情は異なる。たとえばジョン・ロールズ(John Rawls)の「正義論」の支持者なら、行為結果が不確実な状況では、結果が確実と想定されるときに下した当初の決定を翻し、最悪の結果を最小にしようとするマキシミン・ルール(maximin rule)を新た

に採用するかもしれない<sup>39)</sup>。だがその人のふるまいは、状況の不確実性を考慮に入れない人からすれば「わかっているのにやらない」現象に映るであろう。もちろんそのような場合、知識と行為の不一致の原因は人間の意志の弱さなどではなく、理解の不完全さにある。しかしそれは、判断の迷いのせいではない。それゆえ、そうした類の認識と行為の不一致は、もはや単に克服されるべきものではない。

いずれにせよ、道德原理の「理解」の不完全さは、本来、道德的行為の結果の予測に関する諸学問それ自身の問題や、道德判断の形成過程のどの時点でどのように決着をつけるか（行為を決定するか）といった問題として扱われるべきものである。認識能力形成を可能な限り十分かつ適切に行って、それでも認識した通りに行わない場合があったとしても、ロケットモデルに基づく心情主義的道德教育にもどることはやはり許されないのである。

### 3. おわりに

「心情主義的道德教育論批判」という副題のついたこの一連の論考でわれわれがめざしたのは、次のようなことであった。直接的には、文字通り、依然として教育の場に深く根づいている心情主義的道德教育論への批判である。すなわち、われわれの課題は、道德的規範を「理解する」「知る」とはどういうことかについて考察し（論文Ⅰ）、その考察を踏まえて、知行不一致現象の原因を探り、それが意志の弱さや“こころ”の弱さや意欲や忍耐心等々の欠如によって生じるのではなく、基本的に認識や理解の内容や形式のゆえに生じることを明らかにすること。そしてその上で、その現象に対応する教育方法（〈主知主義的〉方法）の基本的枠組みを描き出すこと（論文Ⅱ）。さらには、それを実現可能なものにするためには心情主義的道德教育論が抜き差しがたく組み込まれた近代の思想的・社会的諸条件の組み替えが必要なことを指摘すること（論文Ⅲ）。それに伴って全体を通じて、

論文Ⅰで論及した諸々の先行研究（心情主義的教育方法の擁護と批判の系譜の双方）を乗り越えること、以上であった。

しかしながら、この一連の論考の深層部には、それとはまた別の、もっと一般的なテーマも隠されている。つまり、道德的規範の「理解」や「認識」の構造を転換させることを媒介として、知行不一致現象をながめる際の解釈枠組み、すなわち知識と行為の二元論（あるいはそのコロラリーとしての認識・情意・行為や知・情・意の三分法）という近代に支配的な解釈図式を解体させることである。このことが重要なのは、この知行二元論の解体をきっかけとして、すでにこれらの論考でも示唆されているように、同様に近代の教育の理論と実践を支配してきた「自由vs.強制・権威」「個人vs.社会」「知性・理性vs.感性」「知識vs.経験」「指導vs.放任」「伝達vs.対話・寛容」「社会適応vs.創造・批判」「善vs.悪」等々の諸々の二元論や二項対立図式も解体し始めるからにはほかならない。こうして、視点を換えていえば、この一連の論考は、このような二項対立図式に則って道德教育（教育）を語ることがいかに粗雑で安易な議論でしかなく、それに立脚して教育実践を行うことが人々にとってどれほど抑圧的か、を明らかにした上で、それに代わるもっと豊かで実りある議論と実践の枠組みを新たに作り出すための一つの試論ともいえるのであった。

### 註

- 1) 本稿においては、前稿（Ⅰ）は「道德的規範理解の構造(1)(2)——心情主義的道德教育論批判(Ⅰ)」(『金沢大学教育学部紀要 教育科学編』第43号, 1994年)を指し、前稿（Ⅱ）は本号掲載の「知行不一致現象の原因とそれへの教育的対応法——心情主義的道德教育論批判(Ⅱ)」を指すものとする。なお、たとえば前稿（Ⅱ：Ⅳ・1）とは、前稿（Ⅱ）のⅣ章・1を指示するものとする。
- 2) 認識が行為にとっての本質的要件であるということは、認識形成がなされなければ行為できない、つまり「(本当の意味で)わからなければ、できない・しない」

ことを意味するのではもちろんない。逆に、認識なしで行為できること、つまり「(本当の意味では) わかっていないけれどもできる」現象も、事実として間違いなく数多く存在する。後述のように、制裁・報奨、賞・罰といったいわゆる(正負の)サンクションによって“しつけられ”“習慣づけられ”た人々の場合が、たとえばそうである。行為にとって認識が本質的要因であるということは、「認識なしの行為」が行為の予測を裏切りがちであること、つまり道徳原理について本当に「理解」していなければそれを実践しない場合がよくあるし、またあったとしても理論的には何ら矛盾はない、ということに尽きる。

- 3) Kohlberg, L., Levine, C. and Hewer, A., "Moral Stages: A Current Statement and Response to Critics," In Kohlberg, *Essays on Moral Development, Vol. II: The Psychology of Moral Development*, Harper & Row, 1984, p. 256. 邦訳『道徳性の発達段階——コールバーグ理論をめぐる論争への回答』(片瀬一男・高橋征仁訳) 新曜社, 1992年, 71頁。
- 4) 文部省『指導書(道徳編)』(1989年)の小中学校いずれの版においても、「道徳の実践意欲と態度は、道徳的心情や道徳的判断力によって価値があるとされた行動をとろうとする傾向性を意味する」とある。ここでは道徳的判断力は、「道徳的価値を望ましいものとして受け取り、善を行うことを喜び、悪を憎む感情のことであり、善を志向する感情でもある」道徳的心情と同列に並べられることによって、きわめて皮相な内実をもったものとして位置づけられている(同書, 第1章第3節の1-(6))。
- 5) M. ジョンソン(菅野盾樹・中村雅之訳)『心のなかの身体』紀伊國屋書店, 1991年。
- 6) Straughan, R., 'I Ought to, but...': A Philosophical Approach to the Problem of Weakness of Will in Education, NFER-Nelson, 1982, Ch. 8.
- 7) *Ibid.*, ex. pp. 166-169, 183-189.
- 8) *Ibid.*, pp. 220f.
- 9) この円環の結び目にあるのは、いうまでもなく知行二元論の解釈図式である。III章1節もまた参照のこと。
- 10) ストローンも、知行不一致現象の背後に隠された「告発」の声を、道徳教育の名で排除しようとする。それは、彼がくりかえし言及する、ラテン語の翻訳の宿題で「とらの巻」を用いるひとりの少年の例の分析から

ははっきりとわかる。その少年が、うまく生きるという観点からすれば「とらの巻」を用いても翻訳の力はずかず後々の試験でもうまくいかないとわかり、また道徳的観点から見ると教師に対する裏切りやクラスメイトに対する不正となるとわかっていながら、それでもそれを用いて宿題をするならば、それは「意志の弱さ」のせいにほかならない、とストローンはいう(*Ibid.*, pp. 85ff.). しかしながら、そのような種類の「意志の弱さ」をただ単に克服しようとすることは、ラテン語の翻訳という、日常的文脈と切り離された学習に意義を見出せない(あるいはその無意味を理解している)その生徒個人に対する心理的抑圧になるだけでなく、ラテン語学習を通じた階級的・文化的支配の再生産という倫理的問題の告発につながる可能性をもった声を抹殺することにもなるのである。こうしてみると、結局のところストローンの分析には、イギリス分析哲学の多くが共有する社会批判意識の欠如や保守的な性格——たとえばストローンにとっては、ラテン語の学習で「成功」を収めることの「よさ」は自明であり、その政治的な影響・効果が問われることはない——がストレートに反映しているといわざるをえないのである。

- 11) *Ibid.*, p. 135, 143.
- 12) こうした「よそよそしさ」は、道徳原理が虚偽意識としてのイデオロギーでもありうることから生じる。この点については、松下良平「〈逃走〉理論の批判的考察(2)——道徳原理の伝達としての道徳教育(III)」『金沢大学教育学部紀要 教育科学編』第42号, 1993年, VII章, も参照のこと。
- 13) 亀井佳明は、子どもの嘘をたとえば「遊びの性格をもつうそ」と「防衛の機能をもつうそ」に分け、前者を「子どもたちの存在論的属性」として、後者を「自我形成=自律の過程において必然的なもの」(13頁)として——つまり弱者としての子どもが大人の監視の目から自由になり、権力に対する抵抗の基盤を形成するために必要なものとして——捉える。そしてその上で、近代社会の理念や社会関係が、「道徳」の名の下にこのような豊かな意味をもった嘘を排除していったことを指摘する(亀井佳明『子どもの嘘と秘密』筑摩書房, 1990年, I部)。子どもの「嘘についてはいけな」とわかっているのについてしまう現象を何とか解消しようとする心情主義的道徳教育論に徹底的に欠けているのは、まさに嘘についてのこのような視点にほかならない。

- 14) 道德教育における〈他者〉の扱いの問題については、松下良平「〈他者〉との共生のための道德教育——伝達と寛容の二元論を超えて」森田尚人他編『教育学年報3』世織書房、1994年、も参照のこと。
- 15) 判断と行為を媒介するものとしての「構え」「身構え」が強調される背景には、歴史的にみて、このようなイデオロギー的な意図や効果があったのではないかとする仮説が成り立ちうる。
- 16) 今日の「道德」授業のほとんどが依然として、「登場人物の気持ちになってみる」ことを強いる等の心情主義的方法を採用していることはいうまでもない。だがそれでも飽きたらないのか、文部省の現在の『指導書』においてはさらに、「国語」の教材を「生活を明るくし、強く正しく生きる意志を育てるのに役立つこと」とか「生命を尊重し、他人を思いやる心を育てるのに役立つこと」とか「自然を愛し、美しいものに感動する心を育てるのに役立つこと」といった観点から選択することが勧められている(文部省『小学校指導書(道德編)』1989年、59頁)。しかし、克服すべき知行不一致現象や道德的悪の再生産を防いだり、〈他者〉の声を聞くためには、そうした教材はむしろ有害でさえある。国語はいうまでもなく「道德」の授業であっても、むしろ反道德的な行為が生起するリアリティに満ちた背景を分析したり、反道德的行為の中で苦悩に喘いでいる人々の声を聞き取ろうとする方がよほど、知行不一致現象の克服のためにも、道德意識全般の形成・発達のためにも有益であろう。
- 17) J. デューイ、J. M. タフツ(久野収訳)『社会倫理学』河出書房、1966年、第2章～第4章を参照。
- 18) サンクションの利用も「道德的規範理解の構造」の中でこそ可能なことについては、松下良平「『納得』への異議——道德教育内容研究の観点から」グループ・ディダクティカ編『学びのための授業論』勁草書房、1994年、を参照のこと。
- 19) 「道德性」の立場に依拠しつつ、ヘーゲルのこの「道德性」批判の指摘を考慮しようとしている一人が、J. ハーバーマスである。たとえば、ハーバーマス(岩倉正博訳)「道德と人倫——カントに対するヘーゲルの異議は討論倫理学にもあてはまるか」河上倫逸、M. フーブリヒト編『法制化とコミュニケーション的行為』未来社、1987年、を参照のこと。
- 20) A. マッキンタイア(篠崎榮訳)『美德なき時代』みすず書房、1993年。
- 21) コールバーグ理論のこの問題に関しては、加賀裕郎のすぐれた考察がある。加賀裕郎「モラル・ジレンマからジャスト・コミュニティへ——コールバーグ理論の展開」佐野安仁・吉田謙二編『コールバーグ理論の基底』世界思想社、1993年。
- 22) 「動機づけ要因と正当化要因の区別、および正当化のための理由と『べき』言明の間の論理的な関係が、『道德的なべき』と道德的弱さの問題に特に重要な含意をもっている」(Straughan, *op. cit.*, p. 53)。
- 23) *Ibid.*, p. 51.
- 24) *Ibid.*, p. 53, 57.
- 25) *Ibid.*, p. 115.
- 26) *Ibid.*, cf. p. 64.
- 27) *Ibid.*, p. 152.
- 28) *Ibid.*, pp. 154-55.
- 29) Rorty, R., *Philosophy and the Mirror of Nature*, Princeton University Press, 1979, p. 10. 邦訳『哲学と自然の鏡』(野家啓一監訳)産業図書、1993年、序論28頁。
- 30) T. S. クーン(中山茂訳)『科学革命の構造』みすず書房、1971年、第4章。
- 31) 詳しくは、松下良平「知の解釈学と伝達観・学習観の転換」稲葉宏雄編『教育方法学の再構築』あゆみ出版、1995年、を参照のこと。
- 32) ここでの記述はとりわけ、M. ホルクハイマー、T. W. アドルノ(徳永尚訳)『啓蒙の弁証法』岩波書店、1990年、に拠っている。
- 33) 今井康雄は、「知識と行為の、分離ではなく癒着——『知っている』ことが道具的な意味での『できる』でしか計測されないという事態——こそが現代における〈知識／行為〉問題の前提」であるというが、そこでいわれる知識と行為の「道具的結合」や「機械的結合」とは、知をめぐるこのような事態を指していると考えられる。だとすれば、実はこうした機械的結合それ自体が、知行不一致現象(「知っているけど出来ない」現象)の産みの親となりその再生産を促しているのである。今井が「〈知識＝行為〉論」と呼ぶものにおいては、知識と行為の関係の表面的には矛盾するこの二面性への言及がないけれども、そこで唱えられる知識と行為の道具的結合を「破壊する」教育実践の意義は、知行不一致現象への教育的対応法の基礎として、大変興味深く示唆的である。今井康雄「〈知識／行為〉問題の教育思想史的文脈」『教育哲学研究』第65号(1992年)。
- 34) 森村進『権利と人格——超個人主義の規範理論』創

文社，1989年，222-223頁。

- 35) 文部省の「新学力観」がここでいう「知の解釈学」に依拠した教育観への転換を促すのであれば、それは心情主義化された道徳教育の克服につながっていく可能性を秘めている。ところが、その学力論の背後にある近代合理主義批判が、(あたかもかつての「近代の超克」論のように) 合理(目的合理性)と非合理(価値意識や感情等)を単純に切断した上でその非合理の称揚としてあらわれるならば、道徳教育においては認識から切り離された意志や意欲の教育の強化につながり、それは結局現状の矛盾や病弊をいっそう拡大するだけになろう。
- 36) もっとも、サンクションの利用が認知的な要素を含んでいるのはたしかだとしても、その程度はここで

〈主知主義的〉方法と呼ぶもの比べるとはるかに小さいと思われる。両者の連続性にも関わらず、サンクションの利用を非〈主知主義的〉方法と呼ぶゆえにある。

- 37) 詳しくは、松下良平「『納得』への異議」を参照のこと。
- 38) Gadamer, H. -G., *Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, 4 Aufl., J. C. B Mohr, 1975, S. 280. 邦訳「真理と方法」(池上哲司・山本幾生による抄訳) O. ペゲラー編『解釈学の根本問題』晃洋書房，1978年，200頁。
- 39) J. ロールズ(矢島鈞次監訳)『正義論』紀伊國屋書店，1979年，117頁以下，特に147頁の註(19)を参照のこと。